

Formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdymo proceso kokybės tobulinimas taikant savivaldų mokymąsi: atvejo analizė

Improvement of Quality of Music Education Process Supplementing Formal Education through Self-directed Learning: A Case Study

Loreta Venslavičienė

Panevėžio r. muzikos mokykla
E. p. loreta.venslaviciene@gmail.com

Santrauka. Formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdymo procesas savo esme yra artimas savivaldžiam mokymuisi, kuriam muzikos mokykloje realizuoti yra teorinių ir praktinių galimybių. Taikant savivaldų mokymąsi, persiskirsto ugdymo proceso dalyvių galios ir atsakomybės, todėl sudaromos palankios prielaidos keistis ugdytinio ir ugdytojo sąveikai bei nuo mokymo pereiti prie mokymosi. Kadangi laikomasi nuostatos, jog savivaldus mokymasis ugdymo praktikoje keičia ugdymo proceso kokybę, straipsnyje analizuojama, kaip konkrečios formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdymo institucijos (muzikos mokyklos) ugdymo procese įsitvirtinantis savivaldus mokymasis keičia ugdytinio ir ugdytojo sąveiką, kokios aplinkybės tam yra reikšmingos, kokios išryškėja sąsajos su ugdymo(si) proceso kokybe. Empirinio tyrimo rezultatų išvados leidžia teigti, kad pedagogai savivaldų mokymą(si) ir jo svarbą supranta teoriškai, bet pats mokymas(is) nėra tapęs natūralia ugdymo proceso organizavimo strategija; įžvelgiami fragmentiški ugdytinių savivaldumo požymiai, mokymo(si) galios pozicijos daugiau būdingos pedagogams nei ugdytiniams.

Prasminiai žodžiai: formalusis švietimas, muzikinis ugdymas, savivaldus mokymasis, edukacinė sąveika.

Summary. Music education, which complements formal education, is, in the essence of the realization of its educational process, close to the essence of the self-directed learning process, therefore there are theoretical and practical possibilities for the realization of self-directed learning in a music school. The application of self-directed learning redistributes the power and responsibilities of the participants of the educational process, therefore opportune preconditions are created for the change of the interaction between the pupil and the educator and for the transition from teaching to learning. Therefore, the provision is observed that the implementation of self-directed learning in educational practice changes the quality of the educational process. The article analyzes how the self-directed learning, established in the educational process of a specific music education institution (music school) that complements formal education changes the interaction between the pupil and the educator, what circumstances are significant, what are the links with the quality of the educational process. The analysis of the results of the empirical research allows us to state that teachers understand self-directed learning and its importance theoretically, but teaching itself has not become a natural strategy for organizing

Received: 2023-01-24. Accepted: 2023-01-25

Copyright © 2022 Loreta Venslavičienė. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

the educational process; fragmentary features of pupils' self-direction are seen, positions of learning power are more characteristic of teachers than pupils.

Keywords: music education, formal education, self-directed learning, educational interaction.

Įvadas

Tyrimo aktualumas. Neformalusis ugdymas yra integrali mokymosi visą gyvenimą koncepcijos dalis, leidžianti jauniems žmonėms ir suaugusiesiems įgyti ir palaikyti įgūdžius, gebėjimus ir požiūrius, reikalingus prisitaikyti prie nuolat besikeičiančios aplinkos. Tarptautinių organizacijų dokumentuose neformalusis ugdymas *įvardijamas* kaip visavertis formaliojo švietimo partneris ir pagrindinė priemonė visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi užtikrinti (Grabauskaitė-Jakimovska, 2014). Europos Sąjungos Taryba pabrėžia, kad „neformalusis ir savaiminis mokymasis atlieka svarbų vaidmenį ugdant būtinus tarpasmeninius, bendravimo ir kognityvinius įgūdžius, tokius kaip kritinis mąstymas, analizės įgūdžiai, kūrybiškumas, problemų sprendimas ir atsparumas, kurie padeda jaunuoliams žengti į suaugusiųjų gyvenimą, tapti aktyviais piliečiais ir dirbti“ (Europos Sąjungos Tarybos rekomendacija, 2018).

Vienas iš pagrindinių UNESCO švietimo tikslų, strateginis švietimo plėtros siekis, esminė UNESCO programos „Švietimas visiems“ (2015) nuostata – teisė į kokybišką švietimą, kai *kokybiškas švietimas* laikomas prielaida mokymuisi visą gyvenimą, visuomenės gerovės prielaida.

Švietimo kokybę lemia atskirų švietimo sistemos elementų kokybė, jų tarpusavio sąveika. Vienas iš tokių elementų yra mokymo ir mokymosi procesai. XXI amžiaus mokykloje poveikio paradigma transformuojasi į mokymosi paradigmą. Šiuolaikinė didaktika akcentuoja, kad ne mokymas, o mokymasis yra esminė ugdymo proceso ašis (*Mokytojų didaktinė kompetencija*, 2006). Tad išryškėja savivaldaus mokymosi, kai mokinys pats sprendžia, ko ir kaip mokytis, poreikis. Savivaldžiai besimokantysis geba susieti mokymąsi su gyvenimu, gali prisiimti atsakomybę už savo mokymosi kokybę ir patirtį (Jucevičienė, 2007; Vaivada, 2012). Mokymosi visą gyvenimą paradigmos kontekste savivaldaus mokymasis sudaro prielaidas nuolatinei ir prasmingai asmenybės kaitai kartu su besikeičiančia aplinka (Gibbons, 2002; Guglielmino, 2013).

Formalųjį švietimą papildantis ugdymas sudaro palankias sąlygas savivaldžiam mokymuisi, nes savo ugdymo proceso esmė yra labai imlus savivaldaus mokymosi proceso esmei: mokydamasis savivaldžiai, kaip ir neformaliai, vaikas turi daug galimybių rinktis ir realizuoti savąjį „aš“, būti aktyviu mokymosi proceso dalyviu. Taikant savivaldaus mokymosi strategijas, persiskirsto ugdymo proceso dalyvių galios ir atsakomybės, todėl sudaromos palankios prielaidos keistis ugdytinio ir ugdytojo sąveikai, kai ugdytojas nuo globos pereina prie apgalvoto sąlygų mokytis strategavimo. Tokių galimybių sudarymas praktikoje gali būti suprantamas kaip vienas iš ugdymo kokybei įtakos turinčių veiksnių.

Tyrimo problema. Organizuoti savivaldų mokymąsi, kaip ugdytinio ir pedagogo sąveiką keičiančią ugdymo strategiją, formalųjį švietimą papildančioje ugdymo įstaigoje (t. y. muzikos mokykloje) yra teorinių ir praktinių galimybių, tačiau ugdymo praktikos

kontekste jis neretai tampa epizodiškas ir komplikotas (Kazlauskienė ir kt., 2016). Kaip žinia, be kitų kontekstinių veiksnių, tam reikšmingos įtakos turi taikomos mokymo(si) strategijos ir jų kontekste atsirandanti pedagoginė sąveika. Todėl aktualu analizuoti, kaip nuolat besikeičiančioje mokykloje įsitvirtinantis savivaldus mokymasis keičia ugdytinio ir ugdytojo sąveiką, kokios aplinkybės tam yra reikšmingos, kaip tai veikia ugdytojo(si) proceso kokybę ir pan. Minėti klausimai ir suponuoja šio darbo pedagoginę problemą.

Tyrimo objektas – formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdytojo proceso kokybės tobulinimas.

Tyrimo tikslas – ištirti formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdytojo proceso kokybės tobulinimo galimybes taikant savivaldų mokymąsi.

Tyrimo metodai ir metodologija. Tyrimo tikslui pasiekti pasirinktas kokybinis tyrimas ir kokybinė (content) turinio analizė. Kokybinės turinio analizės (content) metodas – tai toks metodas, kuris leidžia objektyviai ir sistemiškai, išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas. Siekiant gauti informacijos, kuri padėtų suprasti pedagogų požiūrį į savivaldų mokymąsi muzikinio ugdytojo procese, X muzikos mokykloje atliktas pusiau struktūruotas interviu. Interviu gali būti vykdomas pagal tyrėjo ir tyrimo dalyvio kontakto pobūdį: tiesioginis interviu arba interviu, kai tyrėjas ir tyrimo dalyvis bendrauja naudodamiesi ryšio priemonėmis (nuotoliniai interviu), kai pasitelkiama mobiliojo ryšio priemonės arba interneto prieiga (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Interviu klausimai buvo parengti panaudojus teksto redagavimo programą „Microsoft Word“, o interviu atliktas naudojantis internetine apklausų platforma www.manoapklausa.lt.

Tyrimo etika. Tyrime informantai dalyvavo savanoriškai, jie buvo informuoti apie tyrimo esmę, tyrimo etikos principų laikymąsi, gautas žodinis sutikimas dalyvauti tyrime. Tiriamiesiems buvo pranešta, kad bus užtikrintas informacijos teikėjo konfidencialumas ir anonimiškumas.

Edukacinės sąveikos kaita formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdytojo procese taikant savivaldų mokymąsi

Jucevičienė (2007, p. 111) pažymi, kad „<...> savivaldaus mokymosi modelis išreiškia jau iš esmės pakitusį besimokančiojo ir mokytojo vaidmenį“. Turint omeny, kad ugdytiniai yra paslaugos gavėjai, tai ugdytojas, pagal švietimo organizacijų kokybės vadybos teoriją, teikia paslaugą, „siekiant paveikti vartotoją, o ne dirbti vartotojui“ (Lomas, 2002, p. 75; Valiūškevičiūtė, Mikutavičienė, 2006). Tuo remiantis, galima teigti, kad muzikos mokyklos mokytojas kuria tokią mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinio smalsumą, sudarytų sąlygas siekti naujų tikslų, kaupti žinias, plėtoti mokėjimus ir gebėjimus, reflektuoti savo veiklą, kartu pastebinti, kaip viskas keičiasi.

Ugdytojas savivaldaus mokymosi sistemoje turi būti *įkvėpėjas*, patarėjas, fasilitatorius. Remiantis *Geros mokyklos koncepcija* (2015), mokymas(is) yra partneriškas – mokytojas yra ne tik mokinio pagalbininkas tyrinėjant pasaulį, mokymosi partneris, tačiau ir autoritetas tose srityse, kuriose mokiniui nepakanka patirties ar išminties. Mokoma(si) pagal

individualius poreikius ir pasirinkimus, pagrįstus asmenine patirtimi, siekiais, prasmės suvokimu. Sąveika muzikinio ugdymo procese pasižymi individualumo / personalizavimo, programos turinio organizavimo principais – palaikomas kiekvieno ugdytinio kitoniškumas, kreipiamas dėmesys į kiekvieno ugdytinio patirtį, jo gebėjimus, poreikius, turimus įgūdžius, orientuojamasi į svarbiausias kompetencijas, mokinių galimybes – ugdytojas sąmoningai parenka patrauklų, svarbų, suvokiamą, prieinamą mokymosi turinį; dėmesys sutelkiamas į pagrindines dėstomo dalyko idėjas, teikiant pagalbą jas įsisavinant, į metakognityvinių ugdytinių gebėjimų ugdymą, mokant juos atspindėti savo mąstymu ir valdyti mokymąsi (Kievišas, Kievišas, 2008). Pasak Rinkevičiaus (2002), pozityvios ir produktyvios mokymosi aplinkos kūrimo principai leidžia konstruoti mokinio kognityvinę, fizinę ir emocinę raidą stimuliuojančią aplinką. Kadangi muzikavimo pamokos yra individualios, *sąveika grindžiama doroviniu lygiateisiškumu, žmoniškąja partneryste, pasitikėjimu, pagalba, dialogu* – tai ne tik žinių teikimas, bet ir žinių, įgūdžių atradimas ir tobulinimas kartu veikiant. Kalbėjimas, bendras muzikavimas, samprotavimai, diskusijos – darbas kartu, praktinis, dvasinis ryšys sudaro palankias sąlygas skleisti muzikinio mąstymo gebėjimams, kartu leidžia įprasminti savivaldaus mokymosi sistemos etapus (Kazlauskienė ir kt., 2016): identifikuoti ugdytojo ir ugdytinio poreikius, ugdytinio gabumus; susipažinus su ugdytinių poreikiais, galimybėmis, mokinių poreikius transformuoti į tikslus; aptarti siekiamo rezultato įsivertinimo būdus; planuoti veiklas tiek ugdytojui, tiek ugdytiniui – sudarant *sąlygas* reikštis tiek transformacijai, tiek savivaldumui – nuolatiniams žinių, gebėjimų, įgūdžių, kokybinių ir kiekybinių vertybių pokyčiams, laisvai rinktis, priimti sprendimus, valdyti savo mokymąsi, būti atsakingu. Mokymasis tokioje sąveikoje – tai pripažinimas, kad kiekvienas asmuo mokydamasis gali keistis ir augti. Taip atliepiama transformacinė kokybės samprata.

Taikant savivaldaus mokymosi sistemos principus, edukacinę sąveiką formalųjį švietimą papildančio muzikinio ugdymo procese labiausiai lemia santykiai: būtinas dialogas su mokiniu, pasitikėjimas, kaip prielaida skleisti mokinio atsakomybei, dorovinis lygiateisiškumas, žmoniškoji partnerystė, atvirumas, pagalba. Dialogiškumas – sąveikavimas – tai ne tik žinių teikimas, o daugiau žinių, įgūdžių atradimas ir tobulinimas kartu veikiant, gebėjimo valdyti mokiniui savo mokymąsi įgalinimo pagrindas. Sąveika intensyvesnė, nes pats mokymas(is) partneriškas – mokytojas yra ne tik mokymosi partneris, tačiau kartu didelis autoritetas tose srityse, kuriose mokiniui nepakanka patirties ar išminties, kasdienis pavyzdys profesine prasme – demonstruojant muzikinį kūrinį, ieškant gražaus ir kokybiško garso, aptariant kūrinio formą, spalvas, dinaminį piešinį, muzikinės technikos panaudojimą ir t. t. Mokymas(is) savivaldžiai ir mokymasis muzikos mokyklose grindžiamas ugdytinių poreikiais, asmenine patirtimi, siekiais, prasmės suvokimu. Pamokos struktūra, scenarijus kiekvieną kartą skiriasi, priklausomai nuo: įdirbio, savarankiško pasiruošimo ir net nuo fizinės ar emocinės būsenos. Viso to rezultatas – besimokantysis įgyja ne tik žinių, bet ir patirties, kuri padeda tobulėti toliau.

Tyrimo rezultatai

Siekiant tikslingai ugdyti ir organizuoti mokinių savivaldų mokymąsi, svarbu išsiaiškinti, kaip konkrečioje ugdymo institucijoje mokytojai tai interpretuoja, kokius požymius laiko reikšmingais, ar skirtingų pedagogų supratimas tarpusavyje dera (1 pav.). Informantų pateiktuose atsakymuose galima išvelgti užuomazgų (kategorija *Strateginis mąstymas*) pedagogų siekio pažinti mokinį ir sudaryti galimybes mokiniui geriau pažinti save, kaip besimokantįjį: „<...> savarankiškos užduotys padeda suprasti, kurios asmeninės savybės padeda sėkmingai mokytis, o kurios – ne <...>“ (S6). Pastebėtina, kad yra pateikiama ir deklaratyvių, atkartojančių savivaldaus mokymosi apibrėžtį atsakymų, pvz., „<...> mokytojas pamokoje moko vaikui pačiam būti atsakingam už savo mokymosi procesą ir jo valdymą, t. y. mokoma suvokti savo, kaip besimokančiojo, unikalumą, pasirinkti šį unikalumą atitinkančias mokymosi strategijas, kelti mokymosi tikslus ir vertinti jų pasiekimo lygmenį – mokytis gyvenimui <...>“ (S3), bet nepateikiama veiklos pavyzdžių, kaip tai yra įgyvendinama. Tai leidžia manyti, kad dalis pedagogų nežino, kaip dokumentuose įtvirtintas savivaldaus mokymosi nuostatas galima įgyvendinti praktiškai.

Išryškėjo, kad dalis tiriamųjų savivaldų mokymąsi palaiko skatindami mokinių gebėjimą išsikelti mokymosi tikslus, pvz., „<...> mokoma kelti mokymosi tikslus <...>“ (S3), „<...> mokytojo padedamas išsikelia mokymosi tikslus ir uždavinius <...>“ (S3); nurodoma, kad tai jie daro kartu su besimokančiuoju, pvz., „<...> kartu aptariame, ką ir kaip mokysimės <...>“ (S1); pateikiant užduotis, pvz., „<...> kartu suformuluojame aiškias užduotis <...>“ (S6); kad tikslai būtų kryptingai įgyvendinami, numato sėkmės kriterijus, pvz., „<...> mokinsys numato sėkmės kriterijus <...>“ (S3); aptaria tikslų įgyvendinimo rezultatus, būsimas sėkmes ar laukiamus rezultatus, pvz., „<...> numatyti galimus rezultatus <...>“ (S6). Vis tik konkretnesnių praktinės veiklos iliustracijų nei vienu atveju nepateikiama.

Savivaldaus mokymosi aktualizavimas mokymo(si) procese	<ul style="list-style-type: none"> • Strateginis mąstymas • Asmens savybės • Mokymosi kontekstas
Personalizuoto mokymosi aktualizavimas mokymo(si) procese	<ul style="list-style-type: none"> • Asmeninės sistemos aktyvinimas • Asmens unikalumas
Mokinių gebėjimų reikšmingumas	<ul style="list-style-type: none"> • Svarbu mokymuisi • Svarbu mokiniui

1 pav. Savivaldžiam mokymuisi reikšmingų požymių kategorizacija (sudaryta autorės, remiantis tyrimo duomenimis)

Savivaldų mokymąsi pedagogai sieja su veiksmy planavimu: „<...> skatinu mokinius savarankiškai planuoti savo mokymąsi <...>“ (S1), „<...> stengiuosi sudaryti įvairias sąlygas mokytis atsakingai, ypač planuoti laiką <...>“ (S16). Šiais atvejais nepaaiškinta, kokios tos sąlygos, bet kitais atvejais buvo konkrečiai nurodyta, kaip to yra siekiama:

„<...> leisdama mokiniui pasirinkti kokiais etapais ir metodais jis tai įgyvendins <...>“ (S8), „<...> susidarome darbų sąrašą, kas ir kokia seka atliks vienokias ar kitokias užduotis <...>“ (S11), „<...> mokiniui pasiūlomas muzikos kūrinys, jis pats suplanuoja mokymosi eigą, išsianalizuoja medžiagą ir po kiek laiko pateikia, tada yra siūlomos rekomendacijos kokybei pagerinti <...>“ (S13). Iš pateiktų pavyzdžių galima daryti prielaidą, kad dalis pedagogų skatina mokinius nuosekliai planuoti savo mokymosi veiklas, bet atsakymai nėra išsamiai pagrįsti.

Pedagogai savivaldžiam mokymuisi priskiria reflektavimą: „<...> stebi, apmąsto ir koreguoja savo mokymąsi <...> (S3), „<...> nuolat su ugdytiniu reflektuojame ir padedu suprasti, kad nuolatos reflektuodamas jis gilinsis **į mokymosi procesą ir save** <...>“ (S5), „<...> siūlau pačiam įsivertinti savo darbus, pasidžiaugti sėkmėmis ir analizuoti nesėkmes <...> (S14). Su reflektavimu siejamas ir **įsivertinimas**, pvz., „<...> **įsivertina** <...>“ (S3), „<...> ugdytis gebėjimą pačiam įsivertinti savo mokymosi procesą <...>“ (S6), „<...> moksleiviai turi galimybę vertinti ne tik savo, bet ir draugų įdirbį toje veikloje <...>“ (S13). *Įsivertinimas mokantis savivaldžiai yra mokymosi pagrindas*, bet informantai nekonkretizuoja, kokius veiksmus, strategijas naudoja, inicijuodami mokinių savęs įsivertinimą.

Analizuojant kategoriją *Asmens savybės*, galima pastebėti, kad informantų ji nėra tiesiogiai įvardijama, vis tik darytina prielaida, kad pedagogai siekia ugdymo procese skatinti mokinio savarankiškumą, pvz., „<...> stengiuosi nesakyti atsakymų, o vaikams patiems juos susirasti <...>“ (S90). Mokinių atsakomybės, pasak informantų, siekiama mokymo(si) procese: „<...> mokytojas moko vaiką būti atsakingu už savo mokymosi procesą ir jo valdymą <...>“ (S3), „<...> mokiniams leidžiama veikti mažiau ar daugiau laisvai <...>“ (S5), „<...> mokiniams atsiranda poreikis prisiimti atsakomybę *dėl mokymosi ir jo rezultatų ar pasiekimų* <...>“ (S15). Galima teigti, kad pedagogai teoriškai supranta svarbą įgalinti mokinį tapti atsakingu ir skatina savo ugdytinius būti atsakingais už savo mokymąsi, kartu atliepian ir savivaldžiai besimokančiojo savybes, bet nepateikia konkrečių veiklos įrodymų.

Kategorija *Mokymosi kontekstas*. Informantams dalijantis savo patirtimi apie tai, kaip jie siekia, kad ugdymo(si) procesas būtų savivaldus, išryškėjo, kad didelis dėmesys yra skiriamas mokinių individualumui, poreikių patenkinimui: „<...> pasirinkti šį unikalumą atitinkančias mokymosi strategijas <...>“ (S3), „<...> tai kiekvienam mokiniui taikomi mokymo metodai pagal gebėjimus ir galimybes <...>“ (S8), „<...> leidžiu mokiniams patiems pasirinkti dalį pusmečio programos kūrinių <...>“ (S4). Kitas aspektas, svarbus savivaldumą skatinančiame mokymosi procese, yra mokytojo ir mokinio tarpusavio santykiai, sąveikos pobūdis – kaip ji motyvuoja ir skatina. Iš informantų atsakymų galima spręsti, kad pedagogai siekia gerų tarpusavio santykių su mokiniais: „<...> padrašinu, kad klysti galima, kad neklysta tik tie, kurie nieko nedaro <...>“ (S1), „<...> padedu, konsultuoju, suteikiu grįžtamąjį ryšį <...>“ (S5). Tai leidžia teigti, kad mokytojas yra mokymosi partneris, padedantis, skatinantis mokytis iš savo klaidų ir motyvuojantis.

Kategorija *Asmeninės sistemos aktyvinimas*. Turinio analizė parodė, kad pagal kiekvieno mokinio gabumus, galimybes, siekiant sudaryti sąlygas besimokančiajam reguliuoti savo mokymąsi, pasiekti sėkmės, yra rengiama mokymosi programa: „<...> pagal

kiekvieno mokinio sugebėjimus, poreikius ir mėgstamiausią mokymosi būdą sudarau sąlygas rinktis kūrinius <...>“ (S5), mokinys gali pasirinkti, kaip ir koku būdu mokysis: „<...> kiekvienam vaikui suteikiama galimybė mokytis pagal savo atskirą kelią <...>“ (S3).

Kategorija *Asmens unikalumas*. Personalizuotas mokymasis yra grįstas mokinio atsakomybe už savo mokymąsi. Pagal pateiktus pedagogų atsakymus daroma prielaida, kad jie teoriškai suvokia mokinio atsakomybės svarbą mokymosi procese, pvz., „<...> skatinu mokinius prisiimti atsakomybę už savo veiklą <...>“ (S5), bet nepateikia veiklos įrodymų, kaip to siekia. Analizuojant tyrimo duomenis, išryškėjo informantų nuostata, kad, personalizuojant mokymąsi, yra svarbu pripažinti kiekvieno mokinio unikalumą pabrėžiančią sukauptą patirtį, pvz., „<...> būtinai atsižvelgiu į turimą, sukauptą patirtį <...>“ (S1). Taip pat pedagogai pateikia iliustruojančių teiginių apie besimokančiojo poreikių, gebėjimų svarbą: „<...> ugdymas organizuojamas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualius poreikius <...>“ (S3), „<...> ugdymas organizuojamas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualius gebėjimus <...>“ (S3), „<...> parenkamos individualios programos pagal moksleivio sugebėjimus <...>“ (S15), o siekiant personalizavimo, ugdymo procesas organizuojamas taip, kad mokinys galėtų suvokti savo mokymosi prasingumą, pvz., „<...> siekti, kad mokinys patirtų mokymosi sėkmę <...>“ (S1).

Kategorija *Svarbu mokymuisi*. Mokymasis muzikuoti pasirinktu instrumentu (balsas taip pat yra instrumentas) muzikos mokykloje grindžiamas kiekvieno mokinio individualiais gebėjimais. Gali būti, kad mokiniai, esantys toje pačioje muzikavimo klasėje, gali mokytis atlikti skirtingo sudėtingumo muzikinius kūrinius. Žinoma, tai nesusiję su teoriniais dalykais (solfedžio, muzikos istorija). Pagal pateiktus atsakymus galima daryti prielaidą, kad dėmesys individualiems mokinio gebėjimams sudaro galimybes individualizuoti mokymąsi, nes „<...> ugdymo procesas, turinys yra konstruojamas atsižvelgiant į kiekvieno mokinio skirtingus gebėjimus, jais yra remiamasi, nes kiekvienas mokinys yra skirtingas <...>“ (S1), „<...> todėl visada mokymo(si) turinys yra individualus kiekvienam mokiniui, atsižvelgiant į jo sugebėjimus <...>“ (S4). Tačiau minėto pobūdžio atsakymuose neakcentuojamas mokinio atsakomybės prisiėmimas už savo mokymąsi, todėl negalima teigti, kad mokymas yra personalizuojamas. Atsižvelgiant į mokinių gebėjimus, sudaromos sąlygos mokytojui geriau pažinti mokinį, o mokiniui pažinti save, taip skatinant jo savivaldumą, numatant sąlygas mokiniui augti: „<...> kuo labiau skirtingi vaikai, tuo platesnis mokymo turinys <...>“ (S9), „<...> pagal skirtingus gebėjimus yra skiriami skirtingo sudėtingumo kūriniai <...>“ (13). Bet tiriamieji nepateikia konkrečių veiksmų, kaip, pasitelkiant skirtingus mokinių gebėjimus, galėtų įgalinti mokinio savivaldumą. Tokie atsakymai, kaip „<...> turi prisitaikyti prie mokinio sugebėjimų <...>“ (S2); „<...> tai turi svarbią reikšmę <...>“ (S7), tarsi informuoja, kad pedagogai tai laiko savaime suprantamu dalyku ir nepateikia iliustruojančių veiklos pavyzdžių, kaip praktiškai įgalina mokinį veikti. Daroma prielaida, kad dalis informantų neįžvelgia gebėjimų reikšmės ar tam neteikia didesnio dėmesio. Iš informantų atsakymų, kuo gebėjimai yra reikšmingi ugdymo procese, daroma prielaida, kad mokinių gebėjimų pažinimas, jų reikšmė panaudojama intensyvinant mokymosi procesą, vadinasi, tai stiprina mokinių pasitikėjimą savo

jėgomis: „<...> pagal tai keliami tikslai <...>“ (S8); „<...> daro *įtaką mokymosi proceso intensyvumui* <...>“ (S8).

Kategorijai *Svarbu mokiniui* priskirti informantų atsakymai, kuriuose išryškėjo nuomonė, kad pedagogui veikloje reikšminga aktualizuoti mokinio gebėjimus, skatinti motyvaciją, siekti mokinio ūgties: „<...> skatinu moksleivius, turinčius mažiau gebėjimų, mokytis <...>“ (S14), „<...> jis neprarastų motyvacijos ir tuo pačiu palaiapsniui tobulėtų <...>“ (S15).

Organizuojant savivaldų mokymąsi, ugdymo(si) procese reikia siekti santykių, įgalinančių formuotis kokybiškai sąveikai. Informantų įvardyti veiksniai, kurie tai lemia, iliustruojami 2 paveiksle.

Poreikis keisti santykius tarp ugdytojo ir ugdytinio	<ul style="list-style-type: none"> • Santykiai tarp ugdytojo ir ugdytinio • Asmens savybės
Mokymosi sėkmė	<ul style="list-style-type: none"> • Sėkmė mokiniui • Sėkmė mokytojui
Mokinys – mokymosi šeimininkas	<ul style="list-style-type: none"> • Asmens savybės • Įkvėpimas veikti • Mokytojo kompetencija • Dialogo kultūra

2 pav. Mokinių įgalinimą lemiančių veiksnių kategorizacija (sudaryta autorės, remiantis tyrimo duomenimis)

Informantų atsakymai, priskirti kategorijai *Santykiai tarp ugdytojo ir ugdytinio*, neargumentuojami, kuo jie yra svarbūs, kokios naudos galėtų teikti, siekiant mokymosi kokybės, tik išreikšti pačių pedagogų pageidavimai: „<...> drąsesnio dialogo <...>“ (S1); „<...> noriu gražaus bendradarbiavimo su savo mokiniais <...>“ (S16); „<...> norėčiau, kad santykiai būtų nuoširdūs <...>“ (S12). Kokybišką sąveiką, leidžiančią mokiniui suvokti mokymosi prasmę, pedagogai supranta kaip „<...> pasitikėjimo santykius, kurie sukurtų aktyvų ir prasmingą dalyvavimą muzikuojant <...>“ (S5), kad santykiai turėtų poveikio, siekiant užsibrėžtų tikslų, norėtų „<...> bendrystės, kad mūsų mokymosi ir mokymo tikslai sutaptų, siekiant bendro rezultato <...>“ (S10). Kad mokinys mokytųsi savivaldžiai, santykiai tarp ugdymo proceso dalyvių turėtų būti „<...> asmeniniai santykiai, kurie skatintų motyvaciją mokytis, kad sustiprėtų muzikavimo mokymasis <...>“ (S5). Taipogi pedagogai vertintų „<...> pasitikėjimo santykius, kurie sukurtų aktyvų ir prasmingą dalyvavimą muzikuojant <...>“ (S5). Galima daryti prielaidą, kad informantai suvokia sąveikos teikiamą įtaką, siekiant mokymosi kokybės, nes „<...> artimas ryšys su mokiniais itin svarbus, tai padeda tobulėti tiek man, kaip pedagogui, bet ir vaikams siekti

gerų pasiekimų mano mokymo srityje <...>“ (S11). Tai, kad informantai nepaaiškino, kodėl yra svarbu lygiavertė sąveika tarp ugdytojo ir ugdytinio, leidžia prieiti prie išvados, jog pedagogai nežino, kaip to siekti – jie tik pageidautų, kad mokymosi procese būtų „<...> lygiateisis bendravimo stilius <...>“ (S3), „<...> mokytojas turėtų būti labiau draugas nei suaugęs <...>“ (S9), „<...> mokytojas mokiniui – mokinys mokytojui <...>“ (S14). Lygiavertei sąveikai kurti pedagogui svarbu siekti kokybiško dialogo ir grįžtamojo ryšio, skatinti mokinio aktyvumą, smalsumą. Tai padeda mokiniui suvokti mokymosi prasmę, leidžia geriau pažinti save. Todėl, kai kurių informantų nuomone, *būtų gerai, kad* „<...> kad mokinys visada galėtų klausti, kas neaišku <...>“ (S10); „<...> nebijotų išsakyti pastabų, jei mano mokymo metodai netinkami ar nepriimtini <...>“ (S11). Tačiau didžia dalimi pedagogai tik apsiriboja išsakomais lūkesčiais, pvz., „<...> norėčiau didesnio atvirumo iš mokinių pusės <...>“ (S1), „<...> atvirumo apie savo lūkesčius ir tikslus <...>“ (S4), bet nesigilina, kodėl svarbūs atviri santykiai su mokiniais.

Kategorijai *Asmens savybės* priskirti informantų atsakymai, kuriuose išryškintos mokinio savybės, būtinos savivaldžiam mokymuisi. Viena jų – savarankiškumas, kurį įžvelgia kaip problemą, nes pedagogai norėtų, „<...> kad mokiniai būtų savarankiškesni. Daugiau dėmesio skirčiau meniniam ugdymui <...>“ (S13). Greičiausiai, šios savybės mokymosi veiklose mokiniams trūksta, o savarankiškumo trūkumas apsunkina mokymąsi savivaldžiai. Kita svarbi asmens savybė, siejama su savivaldžiai besimokančiuoju, yra atsakomybė už savo mokymąsi, pvz., „<...> atsakomybė, pasirenkant vertybes <...>“ (S3) ar „<...> galutinio tikslo siekimas <...>“ (S14), koncentruojantis į rezultatą, bet ne į mokymosi procesą.

Apibendrinus informantų atsakymus, atliepiančius kategoriją *Sėkmė mokiniui*, išryškėjo, kad mokinio sėkmę, pedagogų supratimu, lemia ugdytinio pozityvus nusiteikimas mokytis, dalyvauti mokymo(si) procese: „<...> mokinys su džiaugsmu mokosi <...>“ (S1), „<...> jei mokinys groja su malonumu, jaučia pasitenkinimą ir pasididžiavimą tuo, ką daro <...>“ (S12). Ugdytinio poreikis aktyviai mokytis, siekti savo užsibrėžtų tikslų atsiranda tada, kai jis tikisi patirti ar patiria džiaugsmą dėl to, ką daro. Kai mokiniui sekasi, jis labiau pasitiki savimi: „<...> būna įkvėptas naujiems tikslams <...>“ (S1), „<...> nori nuolat tobulėti <...>“ (S5). Informantai apie mokinio sėkmę sprendžia ir iš jo aktyvumo, pvz.: „<...> aktyvus (mokinys) <...>“ (S3), „<...> aktyviai dalyvauja pamokoje <...>“ (S10), „<...> aktyviai išsako nuomonę <...>“ (S11), „<...> jis aktyviau nori dalyvauti viešoje veikloje <...>“ (S14). Kadangi, kaip žinia, savarankiškumas yra reikšmingas priimant sprendimus mokantis, pedagogai sėkmę įvardija kaip mokinių savivaldaus mokymosi prie-laidą: „<...> stengiasi išsiaiškinti savo mokymosi poreikius ir tikslus, planuoja mokymosi laiką, įsivertina savo darbą <...>“ (S3), „<...> pats imasi atsakomybės už savo mokymąsi <...>“ (S5). Mokymosi sėkmę informantai pastebi tada, kai gerėja mokinių rezultatai, pamokų lankomumas: „<...> matau rezultatus pamokoje <...>“ (S4), „<...> mokytojas mato mokinio progresą <...>“ (S9), „<...> iš gerai atliktų užduočių, mokinio tobulėjimas <...>“ (S13), „<...> geresni mokymosi rezultatai <...>“ (S14), „<...> kai mokiniai <...> džiugina laimėjimais <...>; <...> kai mokiniai noriai lanko visas muzikos mokykloje jiems vykstančias pamokas <...>“ (S16). Tiriamieji mokinio sėkmę laiko geresnio bendravimo

ir bendradarbiavimo motyvu: „<...> vyksta bendradarbiavimas visais lygmenimis <...>“ (S11), „<...> abipusiai geranoriški mokytojo ir mokinio santykiai pamokoje <...>“ (S15).

Pedagogai, suprasdami ir matydami mokinio sėkmę, kartu įsivertina ir save. Kategoriją *Sėkmė mokytojui* iliustruoja tokie teiginiai: „<...> jei mokinius sudomina užduotys, jei mokymo metodai ir priemonės rodo aiškius rezultatus <...>“ (S10), „<...> kai teisingai parenku mokiniams programą ir užduotis, kurios juos sudomina <...>“ (S5). Patirdami mokymosi sėkmę, informantų nuomone, mokiniai patiria ir mokymosi džiaugsmą: „<...> pasitenkinimas mokantis <...>“ (S6), „<...> ryškėja mokinio motyvacija ilgalaikiam jo mokymuisi <...>“ (S14). Svarbią asmens savybę savivaldžiai besimokančiajam – savarankiškumą – pedagogai taip pat įvardija kaip savo sėkmę, nes „<...> vis mažiau reikia pagalbos mokiniui <...>“ (S6).

Kategorija *Asmens savybės*. Atsakomybė – viena iš pedagogų išskirtų savivaldžiai besimokančiojo savybių, pvz., „<...> leisti mokiniui nebijoti pačiam priimti tam tikrus sprendimus (aš – drąsus) <...>“ (S14). Nors savivaldus mokymasis remiasi mokinio savarankiškumu, jo gebėjimu imtis iniciatyvos, planuoti mokymąsi, kelti tikslus ir juos stengtis įgyvendinti, ieškoti sprendimų ar pagalbos, iš vienos pusės, pedagogai to nesieja su mokymusi, jiems svarbiau, „<...> kad mokiniai patys pasiruoštų repeticijoms <...>, po repeticijos vėl taip pat viską sudėliotų į vietas <...>“ (S16). Iš kitos pusės, suvokia, kad savarankiškumas išryškėja tada, „<...> kai mokinsys tobulėja atlikdamas užduotas užduotis, pats noriai suranda sau patinkančios medžiagos papildomai, siekia daugiau išmokti <...>“ (S13). Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad pedagogai supranta savarankiškumo teikiamą naudą, siekiant pažangos ir kokybės, jie leidžia savo mokiniams valdyti mokymąsi, skatina mokinius pasitikėti savimi, pvz., „<...> nuteikti mokinius pasitikėti savimi <...>“ (S7).

Kategorija *Įkvėpimas veikti*. Pedagogų atsakymuose, kaip jie skatina mokinius būti savo mokymosi šeimininkais, galima įžvelgti siekį taikyti, nors ir fragmentiškai, savivaldaus mokymosi etapus: „skatinu išsikelti sau tikslus <...>“ (S1); „<...> skatinu susidaryti mokymosi planą <...>“ (S1), „<...> moksleiviams leidžiu atlikti užduotis per jų pasirinktą laiką <...>“ (S10). Nors mokiniams sudaromos sąlygos rinktis, pvz., „<...> kai renkamės programą, leidžiu vaikui išsirinkti *kūrinį iš kelių pasiūlytų <...>*“ (S2), „<...> leidžiu pasirinkti kūrinius pagal jų skonį <...>“ (S12), bet laisvė mokantis savivaldžiai turi koreliuoti ir su atsakomybės skatinimu. Pedagogai, vertindami mokinio gebėjimą vadovauti savo mokymuisi, teigia, kad tokie mokiniai reflektuoja, pvz.: „<...> analizuoja savo rezultatus ir priima sprendimus tobulėjimui pasirinkdami sunkesnius kūrinius <...>“ (S5), ir ta refleksija yra skatinama: „<...> skatinu išsikelti sau tikslus, o taip pat juos ir *įvykdyti ir įsivertinti <...>*“ (S1). Vadinasi, darytina prielaida, kad, nors ir nenuosekliai, nesiejant su kitais savivaldaus mokymosi sistemos elementais, yra siekiama ugdyti mokinio gebėjimą vadovauti savo mokymosi procesui.

Kategorija *Mokytojo kompetencija*. Sėkmingo mokinių mokymosi prielaida – pedagogo sugebėjimas įžvelgti mokinių mokymosi motyvus, įvertinti jų lygį ir mokėti įvairiais būdais, poveikiais juos stiprinti ir plėsti. Teigiamas stimuliavimas – pritarimas, pagyrimas, padaršinimas – stiprina, įkvėpia pasitikėjimo savimi, skatina prisiimti atsakomybę: „<...> stengiuosi padaršindama imtis naujų užduočių <...>“ (S1), „<...> motyvuojų ir skatinu

siekti rezultato savarankiškai, skatindama ir pagirdama <...>“ (S8). Siekiant, kad mokiniai pasijustų savo mokymosi šeiminkais, turi vykti bendradarbiavimas, mokymas, grįstas dialogu, skatinantis mokinio saviraišką ir jo paties „Aš“ skleidimąsi. Pedagogai pagrindžia tai, įvardydami, kokių tarpusavio santykių reikėtų, kad būtų perleidžiama iniciatyva mokiniams: „<...> nuoširdi ir tikslinga mokytojo ir mokinio komunikacija <...>“ (S3), „<...> reikia daugiau susikalbėjimo su mokytoju, kad mokiniai galėtų ir norėtų išreikšti savo nuomonę <...>“ (S4), „<...> mokiniai ir mokytojai turi susitarti dėl bendrų taisyklių <...>“ (S10).

Kategorija *Dialogo kultūra*. Kaip buvo minėta, esant tarpusavio supratimui, dialogui, artimam bendravimui ir bendradarbiavimui, mokytojas gali organizuoti ugdymą, paremtą mokinio savistaba, saviugda, savarankiškumu, t. y. savivaldų mokymąsi. Pedagogai, skatindami pasitikėjimo kultūrą, stengiasi kiekvienam mokiniui parodyti dėmesį: „<...> visuomet randu laiko pabendrauti su kiekvienu mokyklos bendruomenės nariu <...>“ (S3), „<...> visada stengiuosi bendrauti ir mokyti draugiškai <...>“ (S16). Tačiau informantai nepateikia konkrečių pavyzdžių, ko jie siekia draugišku bendravimu, kaip kuria sąlygas atsakingumui ugdytis. Tiriamieji teigia, kad įsiklauso į mokinių nuomonę, aptaria būsimas veiklas – laiko juos lygiaverčiais partneriais: „<...> klausiu jų nuomonės <...>“ (S1), „<...> galimybę būsimuose pasirodymuose dalyvauti, aptariu su mokiniais <...>“ (S1), „<...> stengiuosi atsižvelgti į mokinio išsakytus norus <...>“ (S4). Pedagogai deklaruoja, kad puoselėjant pasitikėjimo kultūrą yra svarbu, kaip jie elgiasi su mokiniais, ar laikosi duoto žodžio: „<...> laikaisi nustatytų pažadų, taisyklių bei susitarimų <...>“ (S3): „<...> tvirtas ir nuoširdus bendradarbiavimas<...>“ (S15).

Išvados

Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad pedagogai stokoja savivaldaus ir personalizuoto mokymosi, kaip vientisos sistemos, suvokimo. Būdingas fragmentiškumas, paremtas teoriniu savivaldaus mokymosi elementų žinojimu, todėl pastebima epizodinė atskirų savivaldaus mokymosi elementų praktikos raiška. Sudarant sąlygas mokymosi sėkmei, didesnis dėmesys fokusuojamas į siekiamą rezultatą nei į patį mokymosi procesą ir jo apmąstymą. Pedagogai įvardija prasmingas mokiniui mokymosi veiklas, pvz., viešas pasirodymas, dalyvavimas atviroje pamokoje ar konkurse, vaiko galimybės atliepiamos pagal jo lygį parenkant mokymosi programą, tačiau paties mokymosi proceso ar jo dalių, kaip prasmingos veiklos ugdytiniui, raiška labai ribota. Pedagogai išskiria savivaldžiam mokymuisi būdingus elementus, kalbėdami apie galimybių sudarymą mokiniams, kaip tapti savo mokymosi šeiminkais, bet *įvardijimas* nėra pagrįstas praktinės veiklos iliustracijomis, todėl tikėtina, kad praktikoje šių sąlygų raiška yra komplikuoja. Tą patvirtina ir tai, kad mokymas yra individualizuojamas (kai iniciatyva priklauso mokytojui), o ne personalizuojamas, nes pats mokinyš lieka sumodeliuoto pagal individualias galias turinio vykdytoju. Tokiu būdu nesuteikiamos mokiniams galimybės prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, t. y. tapti savo mokymosi šeiminkais.

Pozityvi ugdytinių ir pedagogų sąveika paremta nuoširdžiu bendravimu, lygiavertišku, pagarba, bendradarbiavimu. Analizuojant tyrimo duomenis nepastebėta pasitikėjimo kultūros elementų raiškos, kas svarbu savivaldžiam mokymuisi: tikėjimo, jog patys ugdytiniai gali priimti svarbius sprendimus, prisiimti galimybes rizikuoti ir valdyti tą riziką ir pan. Todėl galima daryti prielaidą, kad ugdytinių ir pedagogų pozityviai sąveikai yra būdinga pedagogo globos ugdytiniui pozicija, *šiam* paliekant patogųjį globojamojo vaidmenį. Tad atsakomybių galių pozicija lieka pedagogo pusėje.

Literatūra

1. Europos Sąjungos Tarybos rekomendacija, 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
2. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N., 2016, *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras.
3. Garbauskaitė-Jakimovska, J., 2018, Neformaliojo ugdymo ribos: poststruktūralizmo perspektyva. *Acta paedagogica Vilnensia*, 40, 142–154.
4. Geros mokyklos koncepcija, 2015, TAR, 2015-12-21, Nr. 20048. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
5. Gibbons, M., 2002, *The self-directed learning handbook. Challenging adolescent students to excel*. United States of America: PB Printing. <https://staffnew.uny.ac.id/upload/132326892/pendidikan/maurice-gibbons-self-directed-learning-handbook-challenging-adolescent-students-excel-jossey-bass-20.pdf>
6. Guglielmino, L. M., 2013, The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *LM Guglielmino. South African Education Journal*, 10 (2), 1–18.
7. Jucevičienė, P., 2007, *Besimokantis miestas*: Monografija. Kaunas: Technologija.
8. Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R., 2016, Preconditions for Sustainable Changes in Didactics Applying Self-Directed Learning in the General Education School. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 91–104.
9. Kievišas, J., Kievišas, A., 2008, *Meninis ugdymas švietimo institucijoje* (II). VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
10. Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija, 2006, *Švietimo problemos analizė*. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/vlm_Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf
11. Lomas, L., 2002, Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71–79. DOI: 10.1080/13538320220127461
12. Rinkevičius, Z., 2002, *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje (Psichopedagoginiai ir filosofiniai aspektai)*: Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
13. Švietimas visiems. *UNESCO iniciatyvos įgyvendinimas Lietuvoje*, 2014, Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/svietimas-visiems.pdf
14. Vaivada, S., 2012, Savivaldžiai besimokančiojo charakteristikos mokymosi visą gyvenimą kontekste. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 10, 16–121.
15. Valiuškevičiūtė, A., Mikutavičienė, I., 2006, *Švietimo organizacijų kokybės vadyba*. Kaunas: VDU leidykla.